Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8170396
Centre d'intérêt: 02

Levesque, Mireille, 1945-.

Pour qui sont les chances en éducation? / Mireille Levesque, Henri Jalbert ; [pour le] Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications, d.l. 1980.
32 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Cette brochure reprend en bref des éléments de l'étude de Mireille Levesque, L'égalité des chances en éducation" -- P. 1. Code: 50-2047. Bibliographie: p. 32.

Cote Dewey: 370.19'09714/L662p Cote LC: LC/213.3/.Q3

Descripteur(s): *Démocratisation de l'enseignement *Egalité en éducation *Accès à l'éducation *Défavorisé scolaire *Système scolaire *Réforme scolaire *Scolarisation *Structure sociale

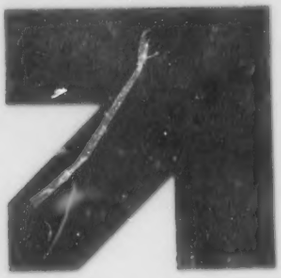
---

Ce document reprend en bref certains éléments de l'étude de Mireille Levesque, ##L'égalité des chances en éducation##. Sont successivement abordés les diverses conceptions de l'égalité des chances (égalité d'accès, de traitement, des résultats), le dilemme entre égalité et méritocratie, les rapports entre éducation et inégalités sociales, les facteurs d'inégalité en matière d'éducation, enfin les efforts de démocratisation scolaire au Québec.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170456
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170396

POUR QUI SONT LES CHANCES EN EDUCATION?



Conseil supérieur de l'éducation
Québec

E D U Q 8170396

Cette brochure reprend en bref des éléments de l'étude de Mireille LEVESQUE, *L'égalité des chances en éducation. Considérations théoriques et approches empiriques*, Direction de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1979, 132 p.

Rédaction
Henri JALBERT
Mireille LEVESQUE

Graphisme
Claude Plante & Associés Inc.

Composition
Caractéra Inc.

Photos
Éditeur officiel du Québec

Impression
les lithographes Laflamme & Charrier inc.

Directeur de la recherche
Claude Fortier

Directeur des communications
Jacques Lamarche

ISBN 2-550-00799-9
Dépôt légal: deuxième trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque du Canada

Table des matières

Pierre, Marie-Hélène, Jacques 3

Trois conceptions de l'égalité des chances 5

L'égalité d'accès
L'égalité de traitement
L'égalité des résultats
Conclusion

Le dilemme entre égalité et méritocratie 8

Éducation et inégalités sociales 9

La mobilité sociale
La mobilité sociale au Québec
La pauvreté
Les pauvres et l'école

Les facteurs d'inégalités en matière d'éducation 13

Les aptitudes intellectuelles
La structure sociale
Les différences entre systèmes de valeurs
La classe sociale
L'héritage culturel
L'environnement familial
La sélection par l'examen
Les filières d'enseignement et les types d'écoles
Les relations professeurs-étudiants
L'abandon scolaire
L'inadaptation scolaire

La démocratisation scolaire au Québec 23

La Commission Parent et la réforme scolaire
De l'école secondaire au CEGEP
L'éducation compensatoire
L'expérience québécoise
Opération renouveau
Le projet DEDAPAM

Droits égaux et chances égales 30

Bibliographie 32

Pierre, Marie-Hélène, Jacques

Le débat sur l'égalité des chances en éducation ne peut se limiter au seul contexte scolaire. Il concerne l'éducation au sens le plus large et il s'inscrit sans conteste dans une démarche de progrès social.

Pierre travaille depuis neuf mois dans une cour à bois de l'est de Montréal. Marie-Hélène vient de trouver un emploi comme caissière dans un magasin d'alimentation de Québec. Jacques vit à Gatineau, d'assurance-chômage et d'espoir.

Chacun dans son coin du Québec n'est qu'un citoyen ordinaire. Avec ses petits bonheurs et ses petites misères. Ils ne se sont jamais vus et peut-être jamais le destin ne les mettra-t-il en présence les uns des autres. Ils ont, cependant, un point en commun. Tous trois ont abandonné l'école l'an dernier.

Pierre est l'aîné d'une famille de six enfants. Élevé dans l'est de la métropole, il rêvait de devenir chimiste, du moins de travailler dans un laboratoire. Au cours de l'été dernier, il a trouvé un emploi raisonnablement rémunéré, cent soixante dollars par semaine. Quand septembre est arrivé, il a décidé qu'il ne retournerait pas aux études. Ses parents ont acquiescé. Il y en avait cinq autres à nourrir, à loger. Et les emplois sont rares, même avec de l'instruction.

Marie-Hélène est une drôle de petite bonne femme, avec des taches de rousseur, des lunettes en forme de papillon. Elle a de la difficulté à s'exprimer et elle a développé à la longue une grande timidité.

Elle vit avec sa mère et ses deux frères dans un quartier populaire de Québec. Son père est mort peu de temps après que la famille eut quitté Matane pour venir «tenter sa chance» en ville. Elle est aujourd'hui caissière, portant un uniforme bleu qui évoque celui de l'infirmière qu'elle souhaitait devenir.

Jacques est ce qu'on appelle «un inadapté». L'école l'embêtait. Il a été «testé» par tout le monde, de l'orienteur au psychologue. Il a connu les classes spéciales. Peu à peu il a commencé à «oublier» d'aller aux cours. D'oubli en oubli, il a finalement abandonné pour de bon.

Après quelques mois comme garçon de café, il a connu le chômage.

Pierre et Marie-Hélène n'auront sans doute leur vie durant que leur modeste diplôme de secondaire V en poche. Jacques quant à lui avait même «oublié» de se présenter aux examens du secondaire III.

Plusieurs diront que la société leur a donné leur chance, en leur fournissant l'occasion de fréquenter l'école aussi longtemps qu'ils le voulaient. «Ils n'avaient qu'à en profiter».

Pierre, Marie-Hélène et Jacques sont vite jugés. Ils n'ont pas eu le courage ou la volonté nécessaire à la poursuite de ces études qui mènent soit à un meilleur emploi, soit à un revenu supérieur, soit à un rôle social plus actif. La société pourra se rassurer et se dire qu'elle a fait ce qu'il lui incombait de faire.

On conclut ainsi facilement que l'école ouverte, gratuite équivaut à donner à chacun une chance strictement égale de s'éduquer. C'est classique! L'école est bien équipée. Elle a coûté cher en investissements à la société.

Est-elle pour autant ouverte également, dans les mêmes termes, aux pauvres et aux riches, ou encore à tous les types d'individus? Aux ruraux et aux urbains? Aux déracinés et aux tourmentés?

En apparence, tout est possible. Chacun connaît un fils de cultivateur qui enseigne à l'université, un fils de bûcheron qui est vice-président d'entreprise, une avocate fille d'éboueur. Bref la mobilité sociale semble à tout le moins possible.

Heureusement, plusieurs personnes demeurent insatisfaites face aux apparences les plus confortables et persistent à poursuivre le débat social de l'égalité au-delà des évidences superficielles.

Pour eux, on ne peut ni ne doit juger les gens en fonction d'idées préconçues. On doit faire l'effort de comprendre que chaque individu réagit différemment face à une «machine» aussi bien huilée soit-elle.

L'école, dans cette perspective, peut paraître un «moule» auquel l'individu doit s'adapter. Un moule empruntant les formes de la société qui le façonne. Un appareil où certains se trouvent, par quelque déterminisme, relégués à tels échelons de la hiérarchie, voués à telles fonctions sociales.

Pierre, Marie-Hélène et Jacques n'ont peut-être pas eu tous trois les mêmes chances. Et ils font peut-être individuellement partie de catégories sociales où leur cheminement est en quelque sorte pré-établi.

Certains facteurs externes alliés à des caractéristiques individuelles ont contribué à façonner la situation dans laquelle ils se retrouvent: il s'agit là d'un jeu complexe d'interactions entre des facteurs tant psychologiques, économiques, culturels, scolaires que sociaux.

L'école, pour sa part, et compte tenu de tous les autres facteurs, n'a-t-elle pas joué dans leur cas un rôle de sélection?

Sans opter nécessairement pour une vision élitiste privilégiant la poursuite intégrale du «cursus» scolaire et éducatif jusqu'au niveau des études universitaires, on peut se demander si le système d'éducation a permis à Pierre, à Marie-Hélène, à Jacques d'affirmer leur personnalité, de développer leurs capacités et de s'épanouir pleinement selon leur propre individualité.

Chacun les juge tous les trois en fonction de sa propre conception de l'égalité des chances.

Ces conceptions se rattachent pour la plupart aux grands courants qui ont influencé l'évolution des structures scolaires et des idéologies éducatives depuis le début du XIX[e] siècle.

L'école est-elle «une institution de sélection et de certification chargée de calibrer et d'étiqueter les individus»? (Jencks)

Trois conceptions de l'égalité des chances

L'égalité d'accès

Pour les défenseurs de la conception dite conservatrice de l'égalité des chances en éducation, les dons et aptitudes de chaque individu sont innés: c'est la fatalité.

Cette conception présida à la mise en place du système scolaire qui fut celui du XIX^e^ siècle et du début du XX^e^ siècle dans la plupart des pays industrialisés: une école élémentaire ouverte à tous et, en parallèle, une école élémentaire privée qui conduisait directement à des études secondaires basées sur le latin et les humanités. Comme «par hasard», n'accédait aux études secondaires que la petite élite provenant du réseau privé. Elle seule pouvait espérer se rendre à l'université.

Si l'objectif d'une telle conception de l'égalité des chances en éducation était d'offrir à chaque individu la possibilité de développer toutes ses aptitudes, il est assez étonnant de constater que les «dons» et les «grandes aptitudes» pour les études supérieures, par exemple, se retrouvaient presque exclusivement chez ceux qui provenaient des classes dirigeantes de la société.

L'industrialisation rapide de la fin du XIX^e^ siècle devait provoquer des transformations économiques et sociales profondes qui se sont répercutées sur l'école. La société industrielle naissante avait besoin d'un personnel administratif et technique compétent on assista à la naissance d'établissements d'études secondaires parallèles dont le programme terminal répondait explicitement aux besoins de main-d'oeuvre de niveau intermédiaire. Mais cette forme de démocratisation scolaire dépendait alors beaucoup plus d'un impératif économique qu'elle ne visait un véritable objectif d'égalisation des chances.

A toutes fins utiles, la conception conservatrice et élitiste de l'égalité des chances en éducation véhicule l'idée que l'école assure à tous les mêmes droits à partir du moment où ses portes sont ouvertes à tous. Le système scolaire ne peut alors être tenu responsable des inégalités en matière d'éducation puisque ceux qui ne poursuivent pas de longues études n'en ont pas les capacités.

L'égalité de traitement

Pour les tenants de la conception libérale de l'égalité des chances en éducation, l'école doit faire en sorte que les difficultés d'ordre économique, géographique ou autre n'empêchent pas l'individu de développer toutes ses aptitudes.

Ce système scolaire devient alors un instrument de mobilité sociale, c'est-à-dire qu'il permet à l'individu d'améliorer sa condition sociale par l'éducation.

Selon cette conception, le critère de sélection de l'école est beaucoup moins la classe sociale ou la situation économique de l'individu (comme c'est le cas dans le système scolaire dualiste du XIX^e^ siècle) que les aptitudes scolaires. C'est du moins la position adoptée dans les politiques officielles de l'enseignement qui s'appuient sur les tests et les examens pour juger des aptitudes scolaires de l'individu.

Des recherches ont cependant démontré que la mise en application d'une telle conception de l'égalité des chances en éducation n'a pas produit les effets escomptés. Cette forme de démocratisation scolaire n'aurait finalement que peu d'influence sur les classes sociales les moins privilégiées, tant en ce qui regarde l'accès à l'éducation que la promotion sociale.

La possibilité de promotion basée sur le seul mérite scolaire n'exclut nullement l'influence des facteurs psychologiques, socio-économiques et culturels que subissent les individus.

Il ne suffirait donc pas que l'école offre le même traitement à tous, comme le propose la conception libérale, pour parvenir à l'égalité des chances en éducation. L'école doit tenir compte des facteurs autres qu'intellectuels dans l'établissement d'une politique de démocratisation véritable.

Une société préoccupée d'égalité doit décanter les données génétiques auxquelles elle ne peut rien changer et les données sociales sur lesquelles elle a une emprise. C'est une question de volonté politique.

L'égalité des résultats

L'égalité d'accès à l'enseignement et l'égalité de traitement à l'école ne semblent donc pas contribuer de manière significative à la diminution des inégalités en matière d'éducation; elles contribuent encore moins à réduire les inégalités sociales.

Ceux qui se font les promoteurs d'une conception plus sociale qu'individuelle de l'égalité des chances en éducation considèrent que le système scolaire actuel constitue un échec en matière de démocratisation. Et ils attribuent cet échec au caractère même du système, basé sur la sélection et la compétition. Pour eux, dans un tel contexte, les inégalités scolaires ont tendance à demeurer, voire à s'aggraver.

Ils proposent que le système scolaire, en matière d'égalité des chances, ait comme objectif l'égalisation des résultats, l'égalité des chances de succès.

L'égalité est alors conçue non pas comme l'égalité des résultats entre les individus, mais comme l'égalité dans la moyenne atteinte par les divers groupes sociaux. Autrement dit, l'ensemble des enfants provenant des milieux défavorisés devrait réussir aussi bien que l'ensemble des enfants des classes favorisées.

Cette dernière conception part du principe que tous les élèves peuvent réussir à l'école et que les performances les meilleures peuvent être réalisées par la majorité des enfants, à la condition cependant qu'on respecte la personnalité de chacun.

Une telle politique exigerait une structure scolaire très flexible, une organisation pédagogique centrée sur l'enfant tel qu'il est et non tel qu'on voudrait qu'il soit.

Conclusion

Ces trois conceptions de l'égalité des chances en éducation marquent une évolution: d'une conception individuelle, on est passé à une conception sociale. La responsabilité individuelle se transforme en responsabilité collective.

Ces trois conceptions de l'égalité des chances en éducation sont véhiculées par des groupes différents qui entretiennent encore des débats où se pose le dilemme entre l'égalité et la méritocratie.

Le dilemme entre égalité et méritocratie

Les individus naissent inégaux, c'est-à-dire qu'ils présentent des caractéristiques physiques et intellectuelles variables. La société ne devrait-elle pas alors compenser, dans une proportion plus ou moins importante, les inégalités des ressources individuelles?

La notion de méritocratie fait valoir que dans toute société organisée il existe une hiérarchie au sommet de laquelle se retrouvent les plus méritants. Que cette hiérarchie soit le résultat d'un monopole de l'économie, de la propriété ou des connaissances n'apporte d'ailleurs guère de changement en ce qui regarde les rapports de force qui existent dans une société.

Or, si on ne peut nier la nécessité d'une grande variété de rôles pour assurer le bon fonctionnement d'une société, par contre on peut s'interroger sur la nécessité de hiérarchiser ces rôles, une telle hiérarchisation posant des conditions et des contraintes à l'égalité des chances.

Les tenants d'une conception élitiste de l'école et d'une conception de la société reposant en grande partie sur la méritocratie voient dans l'égalité des chances en éducation un «rouleau compresseur qui conduit irrémédiablement tout le monde à la médiocrité». Cette identification entre égalité des chances et «rouleau compresseur» est cependant abusive, même inacceptable, si on adhère aux principes d'une philosophie éducative centrée sur l'épanouissement de la personne humaine.

Cette conception élitiste de l'école ne cacherait-elle pas la crainte de perdre certains privilèges, ou encore la croyance que certains hommes sont, de par leur essence même, des êtres supérieurs à leurs congénères?

La méritocratie pourrait alors n'être qu'un faux prétexte pour voiler des facteurs beaucoup plus déterminants dans la réussite sociale que ne l'est la scolarisation. Comment, par exemple, expliquer autrement ce fait, qui a été démontré par plusieurs travaux de recherches, qu'à scolarité égale, les revenus diffèrent selon le statut socio-économique d'origine?

Malgré l'évolution qu'a subie le phénomène de l'éducation, malgré l'évolution du concept de l'égalité des chances, la fonction de consolidation de la stratification sociale qu'assume l'école semble se maintenir. L'origine sociale n'est peut-être plus le critère officiel de sélection; c'est le critère méritocratique qui s'y est substitué: il apparaissait et apparaît encore le critère le plus commode pour réglementer la compétition.

En posant le problème de l'égalité des chances en regard de la méritocratie, on s'aperçoit de la nécessité de s'interroger aussi sur la stratification sociale et, par conséquent, sur l'ensemble des inégalités sociales.

Éducation et inégalités sociales

Les inégalités sociales relèvent à la fois des structures sociales, des institutions, des systèmes économique et politique, etc. C'est un phénomène complexe à l'intérieur duquel l'éducation joue un rôle, puisque c'est par elle que se transmet une grande partie des connaissances et des valeurs.

Si, d'une certaine façon, l'école reproduit les structures sociales au service des classes dirigeantes, en transmettant les valeurs de ces mêmes classes dirigeantes, elle suscite par ailleurs dans les milieux défavorisés, l'espoir d'une amélioration, par l'éducation, de la condition sociale, et d'une meilleure position dans l'échelle sociale et socio-professionnelle.

Cet espoir se heurte cependant, en cours de route, à des obstacles qui s'avèrent difficiles, voire impossibles à franchir.

Deux phénomènes attirent ici notre attention et ils s'inscrivent au premier plan du débat sur l'égalité des chances: la mobilité sociale et la pauvreté.

La mobilité sociale

On a cru longtemps que l'industrialisation et la croissance des ressources économiques au sein d'une société entraînaient automatiquement une augmentation de la mobilité sociale.

Une étude menée aux États-Unis, au début des années soixante, semble démontrer que les statuts sociaux et professionnels des individus restent intimement liés au milieu social d'origine. Le facteur de l'industrialisation amène peu de changements fondamentaux aux processus de mobilité sociale.

Le système social, ayant tendance à se perpétuer et à s'auto-reproduire, engendre des mécanismes qui en maintiennent les structures.

Si, dans les sociétés traditionnelles, le statut social était surtout transmis par la famille, celle-ci joue à cet égard un rôle moins évident dans les sociétés industrialisées.

Le pole d'influence s'y déplace vers l'école car c'est elle qui fournit les compétences nécessaires au bon fonctionnement de la société, qui sélectionne les individus, qui les contingente en regard des positions sociales existantes. L'importance du rôle de l'école s'accroit en fonction de l'augmentation de la main-d'oeuvre qualifiée.

Selon cette optique, le développement de l'éducation apparaissait l'outil privilégié pour réduire les inégalités socio-économiques. On était d'ailleurs convaincu qu'à long terme l'augmentation générale du niveau de scolarisation contribuerait à réduire les disparités socio-économiques, à réduire les écarts de distribution des revenus et à relever le niveau de vie.

Mais il semble que la relation entre inégalités scolaires et inégalités sociales ne soit pas si simple. En effet, les travaux de Lester Thurow devaient démontrer qu'aux États-Unis, entre 1949 et 1969, si on a assisté à une réduction des inégalités scolaires, on a en même temps enregistré une augmentation des inégalités économiques.

Pendant ces vingt ans, le nombre total des années d'éducation dont disposaient les 10% de la population les moins scolarisés a augmenté, alors que celui des 10% les plus scolarisés a diminué. Mais la répartition des revenus a évolué à l'oppose: la part de la masse salariale qui revenait aux 10% les moins favorisés a eu tendance à diminuer, alors que la part des 10% les plus favorisés s'est accrue.

Si plusieurs statistiques montrent une nette tendance à une plus grande scolarisation dans les sociétés industrialisées, plusieurs recherches démontrent finalement que cet effort de démocratisation de l'enseignement dans ces sociétés a profité beaucoup plus aux classes moyennes et supérieures qu'aux classes défavorisées.

En fait, si on observe quelques cas particuliers de mobilité ascendante, on note dans l'ensemble une remarquable stabilité en matière de stratification sociale, que ne modifie pas le développement de l'éducation.

La mobilité sociale au Québec

Au Québec, la période qui s'étend de 1900 à 1940, caractérisée par un taux de scolarisation très faible, voit le remplacement de l'artisan par l'ouvrier industriel, l'apparition des contremaîtres et l'augmentation des cols blancs dans les secteurs du commerce, des finances, des services.

Au cours de cette période, des différences majeures persistent entre francophones et anglophones dans la structure occupationnelle, les francophones étant sous-représentés aux échelons supérieurs.

Mais, à partir des années cinquante, la situation des francophones évolue. C'est ainsi qu'on observe à la fois une plus grande scolarisation et une meilleure répartition de la main-d'oeuvre dans l'échelle de stratification socio-occupationnelle.

Un essor économique et social extraordinaire marque les années cinquante et soixante. Une étude démontre, en 1964, une mobilité ascendante plus accentuée de même qu'une stabilité et une mobilité descendante moins fréquentes qu'en 1954.

Toutefois, à la lumière de l'expérience américaine, on peut s'interroger sur les facteurs explicatifs de l'évolution de la stratification sociale au Québec durant cette période. Cette évolution serait-elle davantage liée à l'évolution générale de la société québécoise qu'au strict développement de l'éducation?

Par ailleurs, une étude récente de l'O.P.D.Q. (Frappier-Desrochers) démontre que le revenu moyen s'élève avec le niveau d'instruction, même si on peut constater de nombreuses disparités à l'intérieur d'une collectivité.

Cependant, le niveau de scolarité n'est pas le seul facteur qui intervienne dans la répartition des revenus. Plusieurs autres facteurs y jouent un rôle déterminant: la situation familiale, les capacités intellectuelles, l'expérience sur le marché du travail, la conjoncture économique, les besoins en main-d'oeuvre.

On se retrouve donc devant deux phénomènes: d'une part, une évolution de la stratification socio-occupationnelle; d'autre part, une évolution de la scolarisation.

Aucune étude réalisée au Québec ne nous permet cependant de dire s'il existe une relation entre ces deux phénomènes ni dans quelle mesure.

On ne peut présumer que l'on arriverait aux mêmes conclusions auxquelles en sont arrivés les chercheurs américains, mais il y a gros à parier que la démocratisation scolaire a peu profité aux classes les plus défavorisées.

La pauvreté

L'inégale répartition des biens et des services d'une collectivité a pour conséquence tragique l'appauvrissement d'une fraction importante de la population.

La pauvreté est un phénomène d'exclusion économique, politique, sociale et culturelle, dont les symptômes s'observent tant au niveau du revenu, de l'emploi, de la scolarisation, de la santé, du logement, de la consommation que de l'adaptation sociale. Ces facteurs présentent d'ailleurs un caractère cumulatif, un problème en entraînant un autre.

Mais la pauvreté n'est pas uniquement une privation de biens matériels et de biens culturels (loisirs, communications, instruction); elle est aussi une absence de participation au contrôle des institutions sociales, économiques, politiques et culturelles de la société.

Regardons de plus près l'interaction de trois facteurs importants de pauvreté: l'instruction, le revenu et l'emploi.

On connait, par exemple, la relation qui existe entre les bas salaires et une faible scolarité: on s'aperçoit que le niveau d'instruction affecte le revenu pendant toute la carrière d'un individu.

La scolarité est d'ailleurs une exigence commode pour assurer la sélection de la main-d'oeuvre. On peut ainsi exiger des aptitudes très spécialisées pour un emploi qui ne demande en fait que peu de qualifications. Plusieurs candidats ne pouvant satisfaire à ces exigences «gonflées», on élimine ainsi des individus tout à fait aptes à occuper l'emploi en question. De cette façon, la demande de travailleurs peu instruits et non spécialisés décroit sans cesse et si, toutefois, ces travailleurs sont embauchés, ils seront souvent les premiers mis à pied lorsque la production ralentira.

Des recherches effectuées tant aux États-Unis qu'au Canada ont démontré l'inutilité de certaines exigences professionnelles pour accomplir adéquatement une fonction. Il n'y a en effet souvent aucun rapport entre le degré de scolarité exigé et les habiletés que peut demander un emploi.

Il en résulte une double forme de sous-emploi: des travailleurs très qualifiés occupent des postes ne correspondant pas au niveau de leur compétence, tandis que des travailleurs moins qualifiés sont souvent déloges ainsi du marché du travail.

Par ailleurs, l'emploi, autant que le non-emploi, peut être un facteur de pauvreté. La situation des petits salariés, par exemple, est révélatrice d'une dimension du phénomène de la pauvreté qui n'a rien à voir avec les qualités personnelles.

En effet, de nombreux éléments qui les affectent directement sont souvent hors de leur contrôle: la petite taille de l'entreprise, une gestion peu adéquate, une technologie peu avancée, une compétition très forte, des marchés difficiles.

Les pauvres et l'école

Et les enfants pauvres? Leur situation est précaire. Ils présentent d'importants problèmes de santé. Ce sont eux qui manquent le plus souvent l'école à cause de maladies. Ils souffrent aussi de troubles auditifs et visuels plus fréquemment que les autres enfants.

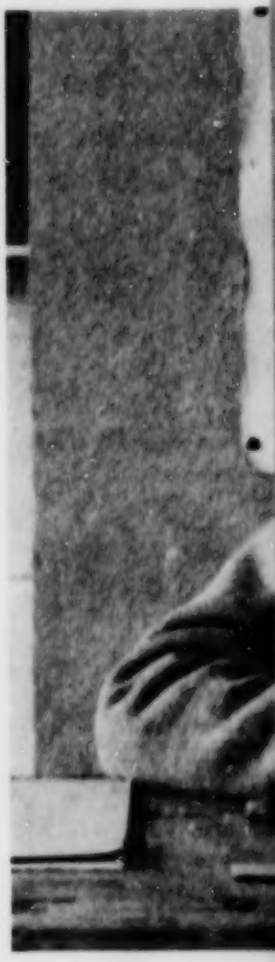
Une étude effectuée à Montréal en 1971 dans les écoles de milieux défavorisés révèle que plus de la moitié des enfants étaient physiquement malades, l'état de santé de 10% d'entre eux nécessitant une hospitalisation. La santé constitue donc un facteur important dans l'explication des retards et des échecs scolaires.

D'ailleurs, la situation scolaire des enfants pauvres n'est guère réjouissante. D'après le recensement de 1971, le Conseil national du bien-être social estime que si, à l'âge de 15 ans, 18% des enfants de milieu favorisé n'ont pas atteint le niveau de la 9e année, cette proportion atteint 33% chez les enfants pauvres.

L'école est une expérience difficile pour l'enfant pauvre. C'est un endroit où il se sent différent des autres. L'expérience scolaire étant souvent pour lui dévalorisante, il ira chercher en dehors de l'école d'autres sources de satisfaction, même si ces sources se font d'autant plus rares que sa condition sociale le place en marge de la société.

La pauvreté est un cercle vicieux, une situation infernale dont il est difficile de sortir. C'est un problème posé à l'ensemble de la société.

Comme on le voit, on ne peut isoler le débat sur l'égalité des chances éducatives du phénomène plus global de l'inégalité des chances sociales.



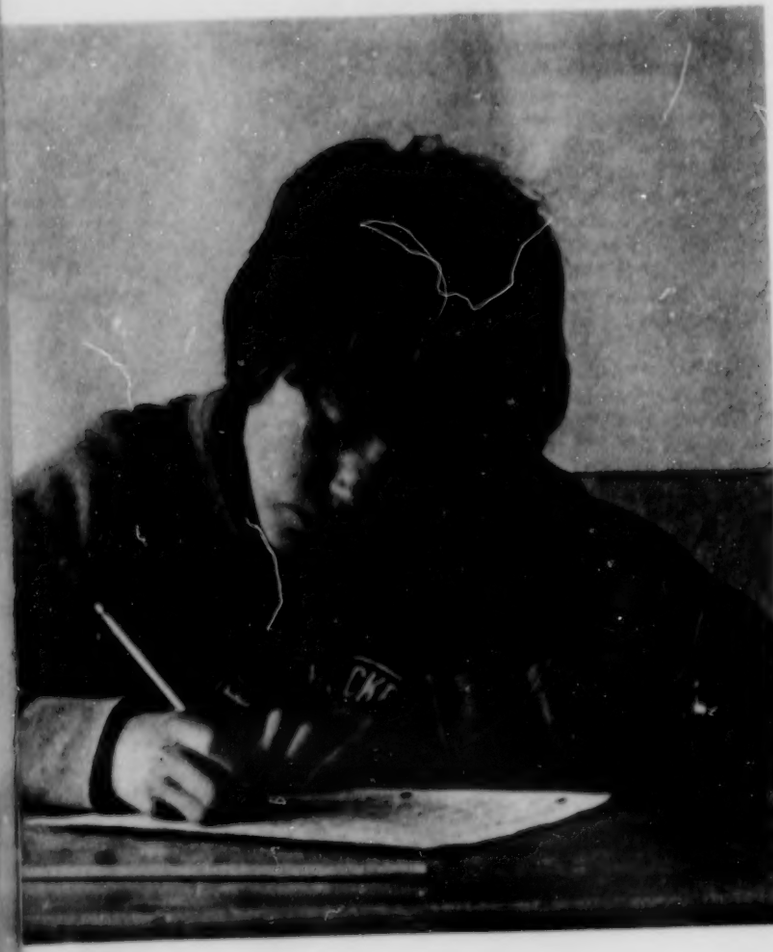
Les facteurs d'inégalités en matière d'éducation

Le système d'éducation, pour devenir véritablement démocratique, doit transformer ses rapports avec la société en s'ouvrant davantage au milieu, en diversifiant ses objectifs, ses contenus, ses stratégies, en s'harmonisant aux autres ressources éducatives du milieu.

Nous avons jusqu'à présent quelque peu précisé le concept d'égalité des chances en éducation, mais chemin faisant, nous en avons aussi découvert la complexité.

Nous avons pu également constater que le développement en éducation n'avait pas nécessairement pour aboutissement l'amélioration du niveau socio-économique d'une collectivité, malgré le rôle important que l'école est appelée à y jouer.

Si nous repensons à Pierre, à Marie-Hélène et à Jacques, nous pouvons déjà nous imaginer dans quelle mesure leur cheminement scolaire a pu être influencé par le fait qu'ils ont grandi dans des conditions difficiles, conséquence de leur origine sociale et du milieu socio-économique où ils ont vécu.



Ils avaient des ambitions fort légitimes mais ils n'ont pu les concrétiser. Pierre rêvait d'être chimiste; aujourd'hui, il charge des camions de planches et de panneaux de contre-plaqué. Marie-Hélène aurait aimé être infirmière, et la voilà qui tape à longueur de journée sur une caisse enregistreuse. Ils sont passés vite du rêve à la réalité. De l'adolescence au monde adulte.

En grandissant dans des milieux défavorisés, ils n'ont pas nécessairement connu le climat familial le plus propice à les inciter à poursuivre leurs études. L'environnement culturel dans lequel ils vivaient véhiculait peut-être un système de valeurs différent de celui qu'ils ont trouvé à l'école. L'école elle-même a peut-être abdiqué ses responsabilités face à leurs attentes personnelles.

Plusieurs facteurs jouent en fait contre certaines catégories d'étudiants. Diverses enquêtes, touchant à la fois les différences entre les individus, les différences sociales et la structure scolaire, ont permis d'identifier un certain nombre de ces facteurs: les aptitudes intellectuelles, la structure sociale, les différences entre systèmes de valeurs, la classe sociale, l'héritage culturel, l'environnement familial, la sélection par les examens, les filières d'enseignement, les types d'écoles, les relations professeurs-étudiants. Certaines recherches ont également porté sur les «drop-out» ou sur les «inadaptés», dont la situation est la conséquence de ces facteurs d'inégalités.

Les aptitudes intellectuelles
Les psychologues ont mis au point toute une batterie de tests pour «mesurer» l'intelligence, qui est le critère de base pour l'accès à l'éducation. Le plus connu de tous est le test de quotient intellectuel, connu sous le sigle Q.I..

Cependant, ces tests ne peuvent que «mesurer» les capacités intellectuelles, c'est-à-dire l'expression de l'intelligence, et non l'intelligence même. De plus, plusieurs spécialistes soutiennent que la mesure des capacités ne peut être faite une fois pour toutes, car le quotient intellectuel peut varier d'un âge à l'autre.

Ces tests ont subi les foudres de plusieurs organisations et spécialistes au cours des dernières années, certains y voyant une façon de mesurer l'intelligence en fonction des valeurs de comportement de certaines classes sociales, au détriment d'autres valeurs.

Le système scolaire, qui considère les aptitudes intellectuelles pour juger de l'accès aux études, reproduirait alors, par l'utilisation de ces tests, des inégalités non pas génétiques mais sociales.

N'oublions d'ailleurs pas que les tests de quotient intellectuel tentent de mesurer certaines capacités requises par l'école, et non l'ensemble des capacités intellectuelles.

De plus, il a été démontré que de multiples facteurs peuvent influencer les résultats des tests: la motivation de l'enfant, les conditions dans lesquelles le test est administré, le contexte social dans lequel se situe la pratique des tests.

Ces tests sont donc plus ou moins objectifs. Il est illusoire et profondément injuste de les considérer comme des mesures fiables des aptitudes intellectuelles des individus, ce qui, dans les faits, est souvent le cas.

La structure sociale
Certains considèrent que l'école est une courroie de transmission des valeurs et des biens des classes supérieures, qu'elle véhicule la culture de la classe dominante et que sa fonction reproductrice garantit la hiérarchie sociale et professionnelle.

Comme les classes modestes ne participent pas à cette culture, elles s'aperçoivent alors rapidement que le sommet de l'échelle scolaire leur est inaccessible.

Les élèves venant des classes modestes s'éliminent souvent d'eux-mêmes, soit en renonçant à poursuivre leurs études, ce qui leur évite d'être éliminés par l'échec aux examens, soit en choisissant les filières ou secteurs d'études terminaux (voie allégée, secteur professionnel).

Puisque la mobilité sociale est finalement très faible, comme on l'a vu précédemment, et qu'il existe de toute façon un nombre limité de postes au haut de l'échelle sociale, une scolarisation plus poussée des individus des classes modestes ne pourrait pas à elle seule leur permettre automatiquement de monter au haut de cette même échelle. Les effets du développement de l'éducation sur l'évolution de la structure socioprofessionnelle se trouvent comprimés par la structure sociale globale.

Par contre, certains auteurs observent une relation de moins en moins grande entre l'école et le système de stratification sociale aux États-Unis, ce qui semble démontrer qu'au moins chez nos voisins du sud, les mécanismes qui génèrent les inégalités scolaires seraient de moins en moins reliés au système social global et de plus en plus à l'environnement de l'individu. L'environnement aurait ainsi de plus en plus d'influence sur les motivations individuelles.

Le facteur d'inégalité que constitue la structure sociale doit donc être relié à d'autres, comme les caractéristiques individuelles — autres qu'intellectuelles — et l'environnement social immédiat.

Les différences entre systèmes de valeurs

Les valeurs varient d'une classe sociale à l'autre mais, dans l'absolu, elles peuvent être aussi bonnes les unes que les autres. C'est en hiérarchisant ces valeurs différentes qu'on en vient à créer des inégalités sociales et, en conséquence, des inégalités en éducation.

Les individus définissent leurs attitudes et leurs comportements en fonction du milieu social dans lequel ils vivent et en référence aux groupes auxquels ils appartiennent.

Ainsi, des études américaines ont démontré que les individus des classes modestes sont beaucoup moins motivés à la réussite et qu'ils accordent moins d'importance au niveau d'instruction comme facteur de réussite sociale.

On a également établi qu'une relation significative existe entre le désir de réussite et la performance scolaire, à la fois chez les élèves de l'école primaire et chez ceux de l'école secondaire.

Une telle opposition entre classes sociales quant à la motivation à la réussite est cependant contestée par certains chercheurs. Ils soutiennent qu'on ne pourrait imputer aux enfants des milieux défavorisés un déficit motivationnel, puisqu'ils trouvent leur motivation ailleurs, sur les terrains de jeux et dans la rue notamment.

Il faut alors s'interroger sur le fait que l'école n'a aucune signification personnelle pour certains enfants; l'école véhicule un système de valeurs différent du leur, ce qui les amène à s'en désintéresser.

La classe sociale

L'idée se répand de plus en plus que l'appartenance à telle classe sociale influence l'égalité des chances en éducation. Les inégalités sociales qui résultent de l'origine sociale ne seraient alors que reproduites, voire accentuées, par les structures scolaires et les méthodes pédagogiques, et elles se traduiraient finalement en inégalités scolaires.

Une étude, menée en France entre 1962 et 1972 auprès de 17 000 étudiants, a permis d'observer un lien significatif entre la classe sociale d'origine, déterminée par le statut socioprofessionnel du père, et le niveau de scolarité atteint par l'enfant.

Une autre étude française portant sur l'échec scolaire montre que les signalements d'enfants-problèmes sont plus nombreux chez les enfants d'ouvriers et d'employés de service que chez les enfants des cadres moyens ou supérieurs et des professionnels. Les derniers ont une scolarité normale, alors que les premiers cumulent un retard scolaire marqué. Cette polarisation pourrait exprimer un décalage entre le comportement des enfants d'origine modeste et ce que l'école attend d'eux.

Par ailleurs, si les élèves les plus doués, peu importe leur classe sociale d'origine, n'éprouvent aucune difficulté au moment de la sélection d'entrée, il semble que, par la suite, ceux parmi eux qui viennent d'un milieu ouvrier connaissent de graves handicaps dans leur carrière scolaire, et n'obtiennent souvent que des résultats médiocres, voire abandonnent prématurément les études.

À quelques nuances près, on retrouve la même situation dans la société québécoise.

Une étude récente révèle l'influence de l'origine sociale sur le cheminement scolaire des étudiants (tableau 1). Ainsi, les étudiants s'orienteraient vers le programme général de l'école secondaire et du CEGEP, donc vers de possibles études universitaires, plutôt que vers le programme professionnel dans une proportion de 5 sur 6 s'ils proviennent d'une famille dont le statut socio-économique est élevé, et dans une proportion de 1 sur 2 dans le cas contraire.

Par ailleurs, entre le CEGEP et l'université, 74% des étudiants dont le statut socio-économique est faible abandonnent leurs études, alors que cette proportion est de 42% chez les étudiants dont le statut socio-économique est élevé.

Une autre étude, menée dans cinq institutions collégiales de la région montréalaise, révèle que les classes «supérieures» y sont légèrement surreprésentées, les classes moyennes fortement surreprésentées et la classe ouvrière nettement sous-représentée.

Si on le compare à l'ancien collège classique, le CEGEP aura surtout facilité aux classes moyennes l'accès aux études préuniversitaires et aura finalement très peu fait pour aider les classes défavorisées.

Le CEGEP aura cependant permis aux filles d'accéder plus facilement aux études post-secondaires, bien que la discrimination se fasse encore sentir: elle ne se manifeste plus en ce qui concerne l'accessibilité, mais dans le choix des options et dans l'orientation professionnelle. C'est ainsi qu'il y a toujours des cours «réservés aux garçons» et des cours «réservés aux filles» . . . ou presque.

La classe sociale, conjugée à d'autres facteurs tels que le sexe et le système de valeurs, pèse donc lourd dans la problématique de l'égalité des chances en éducation.

L'héritage culturel

Les effets de l'héritage culturel se font sentir dès le jeune âge, au moment de l'apparition du langage. Le sociologue français Pierre Bourdieu mentionne d'ailleurs que «de tous les obstacles culturels, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial sont sans doute les plus graves et les plus insidieux, surtout lors des premières années de la scolarité, où la compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement du maître».

Les recherches sur le langage nous apprennent que les habitudes linguistiques varient d'un groupe social à l'autre, mais sans qu'il y ait pour autant des différences entre les divers groupes en ce qui concerne la compétence linguistique.

Or, l'école semble valoriser inconditionnellement un code linguistique au détriment des autres, ce qui a pour effet de susciter l'apparition d'un nouveau handicap scolaire: la déficience linguistique.

Mais le langage n'est pas le seul élément composant l'héritage culturel. Plusieurs aspects de l'environnement familial font partie du bagage culturel transmis et exercent une influence déterminante en matière d'égalité des chances en éducation.

Tableau 1

Niveau des aspirations scolaires des étudiants québécois francophones, selon le statut socioéconomique (en pourcentages)

Statut socio-économique	aspirent à des études SECONDAIRES	COLLÉGIALES	UNIVERSITAIRES
faible	47,0	37,0	16,0
moyen	31,0	38,0	31,0
élevé	22,0	25,0	53,0

Source: LEGAULT, Guy (1977). *Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du conseiller en orientation.*

L'environnement familial

Une étude menée en France auprès de 21 000 enfants démontre que la «valeur scolaire» des enfants, telle qu'estimée par le maître, est d'autant plus élevée que la famille se situe à un échelon élevé de la stratification socioprofessionnelle.

Par ailleurs, à niveau de revenu égal, la réussite scolaire sera alors liée au niveau culturel des parents, mesuré par le niveau de scolarité le plus élevé atteint par l'un des parents.

D'autres études montrent l'importance de nombreux autres aspects du milieu familial sur les résultats scolaires: les habitudes de lecture des parents, la taille de la famille, l'attitude des parents à l'égard de la carrière scolaire et professionnelle de l'enfant, certaines caractéristiques du foyer (famille monoparentale, mère travaillant à l'extérieur, mésentente des parents).

Finalement, une étude du chercheur américain G.W. Miller a permis d'identifier certains facteurs qui sont en corrélation avec la performance scolaire: la volonté exprimée par les parents à l'égard de la poursuite des études, les relations positives avec le professeur, le climat culturel de la famille, la liberté qu'a l'enfant de s'exprimer et d'agir, la relation de confiance entre parents et enfants.

Autant la variable classe sociale est importante lorsqu'il s'agit du passage au niveau de l'enseignement supérieur ou de l'abandon scolaire, autant l'environnement familial a une influence certaine sur la performance scolaire proprement dite.

Il ne faudrait cependant pas oublier que certaines variables économiques ont des répercussions sur les conditions de logement, de nourriture, de types de loisirs, et jouent également un rôle dans l'explication des inégalités sociales.

La sélection par l'examen

En matière d'inégalités des chances scolaires, l'école a facilement tendance à s'en remettre aux explications sociologiques et psychologiques, ignorant ainsi les fautes dont elle se rend coupable.

Pourtant, c'est elle qui, sous prétexte d'efficacité, sélectionne, plus particulièrement à partir de l'enseignement secondaire, ceux qui manifestent le plus d'aptitudes scolaires.

En tant que procédure de sélection, l'examen dissimule un phénomène d'importance: une multitude d'élèves sont éliminés des niveaux d'enseignement supérieur et, du même coup, des positions sociales élevées.

Et pendant ce temps, les «élus de l'examen», imbus de leur supériorité intellectuelle, estiment qu'il est tout à fait logique que le diplôme auquel ils ont «droit» leur confère un statut social privilégié.

C'est dans ce processus de sélection — et en conséquence, d'élimination — que s'inscrit le phénomène de redoublement de classe. On remarque d'ailleurs une tendance générale dans plusieurs pays: les enfants issus de classes sociales dites «inférieures» sont proportionnellement plus nombreux que les autres à subir des redoublements.

À toutes fins utiles, en appliquant les mêmes critères d'évaluation pour tous à des fins de sélection, l'école constate et renforce même les différences entre les classes sociales, alors que l'examen devrait être exclusivement un outil au service de la démarche d'apprentissage de l'étudiant.

Les filières d'enseignement et les types d'école

Les structures scolaires doivent permettre à l'école à la fois de répondre aux besoins d'une population diversifiée et de dispenser une formation de haute qualité.

Dans ce contexte, l'apparition de l'école polyvalente visait à réduire l'influence de la stratification sociale sur le système scolaire.

La démocratisation scolaire devait effectivement favoriser le développement des talents et des aptitudes des enfants des milieux défavorisés. Il semble d'ailleurs que l'introduction de l'enseignement polyvalent exerce un effet de nature à encourager la poursuite des études.

Par ailleurs, la réforme scolaire préconisée par le Rapport Parent voulait offrir à une plus grande proportion de jeunes Québécois la possibilité de réaliser des études post-secondaires.

On a donc crée le CEGEP, institution scolaire dont le secteur général conduit à l'université et le secteur professionnel, au marché du travail. Cette formule, croyait-on, favoriserait une plus grande accessibilité aux études que ne le faisait le collège classique.

Une étude démontre qu'effectivement on est arrivé à corriger en partie les inégalités d'accès à l'enseignement post-secondaire. Mais il n'en reste pas moins vrai que les divers milieux socio-économiques demeurent fort inégalement représentés dans le secteur de l'enseignement collégial.

Dans un autre ordre d'idées, si on analyse la sélection opérée par l'école privée, on s'aperçoit qu'elle accueille surtout des étudiants issus des classes moyenne et «supérieure».

On observe également que si dans certaines catégories on réussit mieux à l'école privée et que dans d'autres catégories on réussit mieux à l'école publique, les élèves de l'école privée ne réussissent généralement pas mieux que ceux de l'école publique.

La croyance de certains, voulant que les élèves des écoles privées réussissent mieux que ceux de l'école publique, ne serait fondée que sur le fait que l'école privée regroupe presque exclusivement des élèves de la voie enrichie (voie qui regroupe principalement des étudiants venant des classes «supérieure» et moyenne), alors que l'école publique regroupe un plus grand nombre d'étudiants de la voie régulière ou moyenne.

L'école privée ne peut être accusée de ne choisir sa clientèle qu'en fonction de la classe sociale. Mais, en quelque sorte, elle entérine, par la médiation des aptitudes scolaires, un processus de sélection sociale déjà amorcé par l'institution scolaire.

Les relations professeurs-étudiants

De nombreuses recherches en psychologie expérimentale ont démontré que le comportement d'une personne peut fort bien être déterminé par les attentes d'une autre personne à son égard. Certains ont voulu vérifier si l'attente du professeur vis-à-vis des résultats de ses élèves déterminait de façon significative ces résultats.

Une expérience fut tentée, aux États-Unis, auprès de tous les enfants d'une école élémentaire d'un quartier socio-économiquement pauvre.

Tous passèrent un test non verbal d'intelligence et, dans chacune des classes, 20% des élèves furent choisis au hasard pour constituer le groupe expérimental.

Pour le bénéfice de chaque professeur, on identifia les enfants composant le groupe expérimental et on spécifia que le résultat obtenu par ces enfants au test d'intelligence laissait entrevoir des progrès remarquables au cours de l'année.

À la fin de l'année scolaire, le même test fut administré à tous les enfants; on constata alors que ceux du groupe expérimental avaient progressé davantage, et cela de façon significative, comparativement aux autres.

Appelés à la fin de l'année à décrire le comportement scolaire de leurs élèves, les maîtres jugèrent que ces mêmes enfants du groupe expérimental — rappelons-le choisis au hasard —, de qui ils attendaient des progrès intellectuels, étaient plus actifs, mieux adaptés, plus autonomes.

Un phénomène semblable peut également se produire lors de l'interprétation des réponses aux examens. En effet, le correcteur d'examens, dans le cas de réponses ambiguës, peut être amené à interpréter ces réponses en fonction de la perception qu'il a des capacités de l'enfant.

En général, les enseignants semblent peu conscients des problèmes des enfants de milieux défavorisés et surtout peu préparés à y faire face. Si l'on excepte des affinités strictement personnelles, ils seront plutôt portés à s'adresser de préférence aux élèves qui participent à la même culture qu'eux.

Ces observations invitent à porter davantage notre attention sur l'importance de la fonction de l'enseignant dans l'école et sur la nécessité d'une formation pédagogique de l'enseignant pouvant favoriser au maximum l'apprentissage de tous les enfants.

L'abandon scolaire

Si l'école élimine, au moyen de divers mécanismes une proportion importante d'étudiants, il y a aussi un nombre croissant d'étudiants qui s'éliminent eux-mêmes en abandonnant l'école, phénomène d'autant plus inquiétant que la réforme scolaire du début des années soixante voulait justement ouvrir l'école à tous les jeunes jusqu'à la fin des études secondaires.

Ceux que l'on appelle les «drop-out» sont habituellement plus âgés que les étudiants qui poursuivent leurs études, caractéristique indiquant qu'ils auraient subi un retard scolaire.

Par ailleurs, selon une étude de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec réalisée en 1973 et 1974, 46% des «drop-out» provenaient du secteur professionnel, alors que les élèves de ce secteur ne représentent que 36% de la clientèle étudiante. Qui plus est, 38% provenaient du secteur professionnel court, alors qu'on ne retrouve dans ce secteur que 11% des étudiants québécois.

Les voies académiques influencent également le taux d'abandon. C'est ainsi qu'on a pu observer à la Commission des écoles catholiques de Montréal que les «drop-out» se retrouvent surtout en secondaire III et en secondaire IV de la voie allégée, alors que la voie enrichie connaît un très faible taux d'abandon.

La situation socio-économique influence aussi l'abandon scolaire, puisque c'est dans les zones défavorisées que l'on retrouve à son plus fort le phénomène de l'abandon scolaire.

Or, tous ces éléments se recoupent; car on sait, par les statistiques, que les étudiants issus de milieux défavorisés se retrouvent proportionnellement plus nombreux dans la voie allégée et au secteur professionnel. Il semble donc exister une relation entre le niveau socio-économique, les voies académiques, le secteur d'enseignement et l'abandon scolaire.

Il est dramatique que des jeunes quittent l'école sans avoir obtenu un premier diplôme et s'aventurent dans une société où le diplôme est le critère reconnu de stratification sociale et une des valeurs importantes.

L'abandon scolaire est sans aucun doute le signe d'un malaise profond de l'école actuelle, la manifestation certaine de difficultés d'adaptation chez plusieurs étudiants.

L'inadaptation scolaire

C'est un fait reconnu que les enfants «inadaptés» proviennent davantage des milieux moins favorisés. Beaucoup de gens lient donc le problème de l'inadaptation scolaire à la situation économique et culturelle de ces milieux, mais attribuent rarement une part de responsabilité au système scolaire comme tel.

Dès l'école primaire, les normes sont omniprésentes dans l'institution scolaire: il y a une norme d'âge pour commencer la scolarisation, une norme de temps pour apprendre ce qui figure au programme, des normes de comportement touchant la politesse, la discipline, et ainsi de suite.

De l'enfant dont le cheminement scolaire ne s'inscrit pas dans les normes, qui ne peut suivre le programme régulier, on dit alors qu'il n'est pas normal, qu'il est un «inadapté».

Si on comptait, en 1960, 3 350 enfants en difficulté, ce nombre était, en 1975, de quelque 93 000: donc une augmentation de 0,48% à 6,8% du taux d'inadaptation parmi la clientèle du système scolaire québécois.

On observe par ailleurs que les déviations au niveau des apprentissages affectent 60,3% des enfants en difficulté. Sont reléguées loin derrière les autres déviations: intellectuelles (25,9%), physiques (0,8%), auditives (0,6%), visuelles (0,2%), socio-affectives (8,4%) et déviations multiples (3,8%).

Le rapport COPEX tente d'expliquer l'évolution de l'inadaptation scolaire par les raisons suivantes: la régionalisation scolaire, le développement des services éducatifs, le développement du système de classification de l'inadaptation, l'amélioration des opérations et des méthodes de dépistage, l'information diffusée auprès de parents et du public en général.

L'ampleur du phénomène de l'inadaptation scolaire invite à des interrogations fondamentales et une des questions les plus importantes porte sur les critères et les instruments de dépistage et de classification.

Le rapport COPEX suggère aux responsables de l'évaluation en milieu scolaire d'être très critiques et très prudents dans l'utilisation de mesures et, par conséquent, dans l'établissement de diagnostics, surtout quand on connait le caractère culturel et social des instruments de mesure. Pensons au test du Q.I., par exemple.

Si une prise de conscience s'effectue dans certains milieux, il n'en reste pas moins que le nombre des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage continue sans cesse d'augmenter et que leur réintégration dans les classes normales est toujours hypothétique.

Et encore là, la réintégration dans l'enseignement régulier ne constitue pas nécessairement, pour ces enfants, la fin de leurs problèmes. En effet, une fois qu'il a passé par une classe spéciale, l'enfant est la plupart du temps «étiqueté», et sa carrière scolaire, sauf de très rares exceptions, irréversiblement compromise.

Au secondaire, selon certaines recherches effectuées à la Commission des écoles catholiques de Montréal, les contraintes structurelles qui engendrent l'inadaptation scolaire sont principalement le ratio maîtres-élèves, qui empêche les relations individualisées, et les programmes d'études imprécis et loin des intérêts des élèves et des enseignants.

Les classements par voies et par programmes développent enfin chez les enseignants et chez les élèves de la voie allégée une attitude de désintéressement et un sentiment d'échec perpétuel. Quant à la taille des écoles et aux contrôles bureaucratiques qui s'y exercent, ils font partie du phénomène de déshumanisation de l'institution scolaire, l'école devenant alors dans l'esprit de plusieurs étudiants, autant un centre où on contrôle qu'un lieu où on enseigne.

La façon d'envisager le problème de l'inadaptation scolaire a par ailleurs beaucoup évolué depuis le début des années soixante-dix.

Jusqu'à ce moment, on identifiait les «troubles» de l'enfant, puis on regroupait de façon assez systématique les «inadaptés» (les «hors-normes») en classes spéciales et on leur dispensait les «traitements» qui étaient jugés adéquats.

Maintenant, on envisage le problème de l'inadaptation beaucoup plus dans une perspective d'intégration que de ségrégation. Moyennant certains ajustements, on croit que l'enfant inadapté peut profiter de l'enseignement régulier.

D'ailleurs, dès 1970, le Conseil supérieur de l'éducation proposait certaines mesures spécifiques touchant le problème de l'enfance inadaptée; il jugeait important le fait que l'enfant soit gardé dans son milieu et qu'il vive des situations de la vie courante.

Cependant, les diverses interventions expérimentées jusqu'à maintenant ont rarement abouti aux résultats escomptés. L'objectif premier de l'école, qui est la scolarisation des enfants qui lui sont confiés, est loin d'être atteint. Pour toutes sortes de raisons, l'école rejette une proportion importante d'élèves. Au lieu de jouer un rôle de promotion, elle joue un rôle de sélection.

La démocratisation scolaire au Québec

Il est impossible de parler de l'éducation au Québec, encore moins de la démocratisation scolaire, sans faire référence au Rapport Parent dont la publication, au début des années soixante, devait relancer sur de nouvelles pistes tout le système scolaire.

D'élitiste qu'elle était alors, l'école a voulu devenir démocratique, conception qui s'est traduite par une série de réformes pédagogiques et administratives sans précédent. À toutes fins utiles, le Rapport Parent a marqué une rupture avec le passé, mais tout en s'inscrivant dans l'évolution de l'éducation au Québec.

Au début du XX[e] siècle, le système scolaire québécois comprenait déjà deux filières différentes d'enseignement: le secteur public et le secteur privé.

L'enseignement primaire s'échelonnait alors sur sept années. Le réseau des écoles publiques dispensait le même cours que les écoles privées, mais ces dernières étaient réservées aux jeunes Québécois les plus fortunés.

Ce n'est que dans les années vingt qu'apparut le cours primaire supérieur, d'une durée de trois ans, cours qui permettait aux jeunes Québécois moins fortunés d'accéder à certains programmes qui préparaient directement aux études universitaires.

Au secondaire, les filières étaient nettement discriminatoires. D'un côté, les étudiants socio-économiquement favorisés, provenant d'un réseau d'écoles privées, se dirigeaient vers un enseignement secondaire classique conduisant à l'université. De l'autre côté, les étudiants issus des classes moyennes et ouvrières étaient limités presque exclusivement aux études primaires, que certains pouvaient compléter par deux années d'enseignement dit complémentaire.

À la fin des années quarante et durant les années cinquante, on vit se développer un secteur d'enseignement secondaire public de cinq années, qui permit à un certain nombre d'étudiants des classes ouvrières et moyennes d'accéder à l'université, du moins à certaines facultés et écoles, sans avoir à passer par le collège classique.

L'enseignement collégial était aussi dispensé dans une dizaine d'instituts de technologie et dans une centaine d'écoles normales.

La société rurale du début du XX[e] siècle s'était donné un système d'éducation correspondant à la conception qu'elle se faisait de l'homme et du monde.

Les idéologies éducatives allaient de pair avec la structure scolaire. L'enseignement classique était la pierre angulaire du système d'éducation d'alors. Réservé surtout aux étudiants fortunés, il privilégiait les valeurs chrétiennes et humanistes et il accordait la priorité à l'enseignement des langues et de la littérature.

On considérait les disciplines scientifiques comme un aspect secondaire de la culture générale et il se manifestait dans l'enseignement une opposition entre les lettres et les sciences.

Durant les années cinquante, on a remis de plus en plus en question cette conception trop exclusivement humaniste de la formation. Il faudra cependant attendre le Rapport Parent pour véritablement doter l'école d'un rôle «utilitaire», complément indispensable de la culture humaniste.

Dans la société rurale et peu industrialisée du début du XX[e] siècle, l'instruction avait une valeur de prestige; elle permettait d'accéder aux professions libérales. Or seule une minorité infime y parvenait. Pour les autres, une scolarité minimale suffisait pour «se tirer d'affaires dans la vie».

Les progrès en matière de scolarisation s'accomplissent lentement et ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale que l'on enregistre une augmentation de la fréquentation scolaire.

La Commission Parent et la réforme scolaire

Au cours des années soixante, on assiste à des changements majeurs dans l'ensemble du système scolaire. C'est l'époque de la Commission Parent, véritable fer de lance de la réforme scolaire.

Pour remplacer les diverses filières qui composaient jusque-là le système scolaire, le Rapport Parent propose une structure unifiée, mais polyvalente: la durée du cours élémentaire est réduite à six ans; l'enseignement secondaire consiste dorénavant en un tronc commun de cours obligatoires et en diverses disciplines et options particulières selon l'orientation de l'étudiant; le cours collégial, d'une durée de deux ou trois ans, d'une part prépare directement des étudiants aux études universitaires, d'autre part, forme des techniciens hautement spécialisés; finalement, l'enseignement universitaire devient accessible après treize années de scolarité.

Le Rapport Parent préconise un secteur public complet d'enseignement, de l'école primaire à l'université, accessible à tous les jeunes Québécois, quels que soient leur sexe, leur âge, la région qu'ils habitent et leur niveau socio-économique.

Il accorde également une attention particulière aux objectifs de l'enseignement: le système scolaire doit rechercher un équilibre harmonieux entre la formation générale et l'enseignement spécialisé.

On observe alors une évolution de la notion d'humanisme. En effet, le Rapport Parent reconnaît que le système d'éducation doit répondre à la fois aux besoins d'une société technologique et scientifique, et à la nécessité d'assurer le développement intégral et harmonieux de la personne. Finie l'opposition entre lettres et sciences. Il faut répondre aux exigences d'une société moderne.

Aux composantes idéologiques de l'enseignement secondaire classique s'ajoute également la dimension de l'engagement social, caractéristique de la société québécoise des années soixante.

Le Québec d'alors connait une évolution structurelle qui s'est répercutée sur le système social tout entier. Les institutions sociales, économiques et politiques subissent de profondes modifications et il se manifeste une volonté collective d'assurer le développement de la société québécoise. Dans ce contexte, l'éducation est considérée comme un outil privilégié de promotion collective.

Par ailleurs, l'idéologie technocratique de l'éducation, qui commence, à l'époque du Rapport Parent, à tenir de plus en plus de place dans la société québécoise, nourrit des liens évidents avec une conception utilitaire de l'éducation.

En effet, l'instruction apparait «utile» surtout pour améliorer sa condition de vie, pour avoir un emploi stable et de meilleurs revenus. Et on associe volontiers scolarité et niveau de vie.

La réforme prône donc l'instauration d'une école démocratique; tous les jeunes Québécois doivent avoir l'opportunité de poursuivre leurs études aussi longtemps qu'ils le veulent, évitant ainsi un énorme gaspillage de talents.

On constate d'ailleurs une amélioration certaine du taux de scolarisation au Québec depuis le début de la réforme scolaire, particulièrement chez les filles.

Il faut cependant souligner que tous ceux qui s'inscrivent à l'école secondaire n'en ressortent pas automatiquement avec un diplôme d'études secondaires, scolarité considérée comme minimale dans la société actuelle.

De façon générale, moins de 60% des étudiants inscrits en secondaire V obtiennent un tel diplôme. Et la situation est particulièrement dramatique au secteur professionnel.

En fait, comme on ne tient pas compte dans ces chiffres de ceux qui ont abandonné leurs études avant d'atteindre le secondaire V, on peut estimer, sans risque de se tromper, qu'à peine, peut-être même un peu moins de 50% des jeunes Québécois obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires.

De telles statistiques démontrent bien que la carrière scolaire des jeunes Québécois est loin d'être une réussite pour tous, malgré les espoirs suscités par la réforme scolaire.

Tableau 2
Taux de scolarisation par âge et par sexe 1966 et 1975.

	1966		1975	
ÂGE	**MASCULIN**	**FÉMININ**	**MASCULIN**	**FÉMININ**
14	94,6	92,8	99,0	99,0
15	87,1	84,8	97,0	97,0
16	72,2	64,9	81,0	81,0
17	51,1	39,0	60,0	62,0
18	32,6	21,6	42,0	38,0
19	20,4	13,3	23,0	19,0
20	10,7	5,7	10,0	7,0
21	5,9	2,2	5,0	3,0
22	2,7	1,0	4,0	2,0
23	1,3	0,6	3,0	1,0
24	0,6	0,3	8,0	4,0

Source: DUFOUR, R. (1977). *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec*, D.S. 9-38, Ministère de l'Éducation, Québec, p. 173.

De l'école secondaire au CEGEP

Le groupe de recherche A.S.O.P.E. a suivi pendant quatre ans un groupe de 6 000 étudiants qui se sont inscrits en secondaire V à l'automne 1971. L'étude ainsi réalisée permet d'analyser de façon plus précise la carrière scolaire des jeunes Québécois.

Il en ressort que 53% des étudiants inscrits au secondaire V ne poursuivent pas leurs études à un niveau supérieur, que 18% terminent le CEGEP professionnel, que 24% s'inscrivent au CEGEP général et que, par la suite, 15% se rendent à l'université. Donc, pour un peu plus d'un étudiant sur deux inscrits en secondaire V, ce niveau constitue le point final de la carrière scolaire.

Le passage de l'école secondaire au CEGEP est donc un point de bifurcation stratégique où intervient, de la part des étudiants et de leur famille, une évaluation des coûts, des bénéfices anticipés et des possibilités de réussite.

Par ailleurs, l'étude *Relance 1973* démontre à quel point il est plus difficile pour les «diplômés» du secondaire de se trouver du travail que pour les «diplômés» du collégial.

En effet, le taux de chômage est de 17% pour les premiers, de 5% pour les seconds. Mêmes résultats ou presque pour ce qui est de la non-correspondance entre le travail et les études effectuées: les «diplômés» du secondaire en sont affectés dans une proportion de 22% et ceux du collégial, dans une proportion de 5% seulement. Les différences de salaires vont également dans le même sens.

Par ailleurs, les étudiants ont tous des aspirations scolaires et professionnelles qui, pour certains, se réaliseront, pour les autres, ne se réaliseront pas.

Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans le calcul des chances d'un étudiant de réaliser ses aspirations scolaires: le statut social, le sexe, le lieu de résidence et, dans une certaine mesure, le statut de l'école fréquentée.

C'est ainsi que des études ont démontré que l'étudiant francophone de sexe masculin, dont la famille jouit d'un statut socio-économique élevé, qui fréquente une école privée et qui réside en milieu urbain, a les chances les plus grandes de compléter des études universitaires.

Pour les autres, la présence d'un ou de plusieurs handicaps — originale sociale, sexe, statut de l'école fréquentée et lieu de résidence — influence à la fois l'orientation scolaire et le point terminal de la carrière scolaire.

Par contre, les aspirations scolaires des jeunes Québécois anglophones ne semblent dépendre que du libre choix individuel, en autant qu'ils habitent un milieu urbain.

L'origine ethnique jouerait donc un rôle important dans le processus de scolarisation des jeunes Québécois. Sinon, comment expliquer que les étudiants anglophones ne semblent soumis à aucun déterminisme social dans l'orientation de leur carrière, alors que de tels déterminismes pèsent lourdement dans le champ des décisions scolaires des étudiants francophones?

Tableau 3
Évolution d'une cohorte d'étudiants (en pourcentages) à partir de Secondaire V, 1971-1975.

Secteurs	1971-1972	1972-1973	1973-1974	1974-1975
Général	Sec. V 59,0	CEGEP I 24,5	CEGEP II 21,9	Université 14,5
Professionnel	Sec. V 41,0	CEGEP I 22,0	CEGEP II 19,5	CEGEP III 18,2

Source: MASSOT, Alain (1979). *Cheminements scolaires dans l'école québecoise apres la Réforme.*

L'éducation compensatoire

On ne peut compléter ce tour de la problématique de l'égalité des chances en éducation sans s'arrêter au phénomène de l'éducation compensatoire. Celle-ci s'adresse aux enfants de milieux défavorisés, chez qui on a observé des difficultés scolaires majeures.

Aux États-Unis, les programmes compensatoires ont surtout été expérimentés au cours des années soixante. Le projet Head Start, par exemple, un des plus importants à avoir été mis sur pied, a rejoint plus d'un demi-million d'enfants dès le premier été de fonctionnement, en 1965.

Ce programme a d'ailleurs suscité beaucoup d'intérêts, surtout qu'il répondait à l'opinion grandement partagée, à l'époque, de l'efficacité d'une intervention précoce auprès des enfants de milieux défavorisés.

Ses principaux objectifs étaient de favoriser le développement physique, émotif et social de l'enfant, de promouvoir les habiletés et les processus mentaux, d'accroître l'estime de soi, le sens des responsabilités et les relations positives avec son milieu.

Cependant, le projet Head Start n'a pas apporté les résultats escomptés et il semble démontrer que les expériences d'éducation au niveau préscolaire, réalisées sur une courte période de temps, n'apporteraient pas de changements majeurs dans les résultats scolaires.

En 1967, on lançait le projet Follow Through, qui consistait à développer des programmes particuliers dans les premières classes de l'école primaire, à l'intention des enfants qui avaient participé au projet Head Start.

On avait observé qu'au moment de leur entrée à l'école primaire, un des problèmes qu'avaient à affronter les enfants pris en charge par le projet Head Start était le manque de stimulation des programmes scolaires existants.

Le projet Follow Through a donc porté une attention particulière à la classe et au contenu du programme. Son objectif principal impliquait la participation de tous les groupes concernés: professeurs, parents, administrateurs scolaires. Il semble d'ailleurs qu'une telle formule comprenne alors les conditions essentielles, mais non exclusives, pour innover en enseignement.

En définitive, les résultats des diverses expériences américaines incitent à croire en la nécessité d'une modification fondamentale de la situation pédagogique. Cependant, si on veut observer des changements significatifs chez l'enfant, on doit utiliser une approche globale, caractérisée à la fois par un personnel hautement qualifié, par une implication maximale des parents et par des instruments et des méthodes appropriés.

L'expérience québécoise
Les diverses expériences québécoises d'éducation en milieux défavorisés ont été fortement influencées par le modèle américain de l'éducation compensatoire.

L'approche se confine cependant à l'intérieur du système scolaire et n'analyse pas les rapports existant entre les structures pédagogiques et les inégalités scolaires. De plus, on semble incapable d'opérationnaliser, dans une stratégie de développement, les liens entre inégalités scolaires et inégalités sociales.

Le nombre de Québécois concernés à la fois par le problème de l'éducation en milieux défavorisés et par le problème des inégalités sociales est pourtant important: le ministère des Affaires sociales estime en effet qu'en 1974, plus de 30% des familles québécoises avaient un revenu annuel inférieur à 7 000 $, alors que le Conseil national du bien-être social évalue à près de 530 000 le nombre des enfants pauvres au Québec, soit quelque 28% des enfants.

Opération Renouveau
L'Opération Renouveau, programme expérimenté à la Commission des écoles catholiques de Montréal, qui s'inscrivait dans le mouvement de l'éducation compensatoire, reposait sur l'hypothèse suivante: les enfants des classes socio-économiquement faibles sont déficients à cause de la pauvreté culturelle du milieu et c'est la raison pour laquelle les échecs académiques sont nombreux.

On a cherché à compenser les «déficiences» de ces enfants, à améliorer l'organisation matérielle et les ressources pédagogiques de l'école et à créer des liens étroits entre l'école et la famille. L'Opération Renouveau a touché, entre 1970 et 1975, 40 écoles et quelque 18 000 enfants à Montréal.

Dans une première phase, on a voulu établir des programmes de rattrapage visant à adapter l'enfant à l'école, selon le modèle américain développé avec le projet Head Start. Mais depuis 1975, on cherche plutôt à réduire les incompatibilités entre la culture de l'école et la culture du milieu, et pour ce faire, c'est l'école qu'on doit alors adapter aux besoins des enfants de milieux défavorisés.

L'évaluation qui en est faite actuellement précise que les diverses interventions utilisées sont valables en soi, mais qu'elles ne sont pas suffisamment intégrées pour éliminer de façon importante les divers phénomènes qui défavorisent les jeunes Québécois des milieux socio-économiquement faibles face à l'école. Sans des interventions aux niveaux social, économique et culturel, les effets de l'enseignement compensatoire se trouvent en effet fort limités.

Cependant, l'Opération Renouveau aurait réussi à éveiller l'intérêt pour l'éducation en milieux défavorisés, à favoriser le développement des services aux étudiants, à favoriser l'implication des enseignants et du personnel de direction de l'école et à susciter l'expérimentation de nouvelles approches mieux adaptées aux enfants de milieux défavorisés.

Le projet DEDAPAM

Par ailleurs, le projet DEDAPAM avait pour objectifs d'identifier les caractéristiques du développement intellectuel de l'enfant québécois de milieux défavorisés et d'évaluer les effets de l'école maternelle à quatre ans.

Pour les fins de l'enquête, les auteurs du projet ont suivi un groupe d'enfants pendant quatre ans, entre 1971 et 1975.

Ils sont arrivés à la conclusion que le développement mental des enfants de 4 à 5 ans de milieux défavorisés est en tous points comparable à celui des enfants de milieux moyens.

Ce résultat contredit donc une croyance populaire qui veut que l'enfant de milieux défavorisés accuse un retard dans son développement mental comparativement à l'enfant des classes moyennes.

À ses débuts dans le système scolaire, l'enfant de milieux défavorisés présente donc le même niveau de développement mental que l'enfant issu d'autres milieux.

Quant à l'école maternelle, pour les enfants de 4 ans comme pour les enfants de 5 ans, elle n'exerce pas d'influence particulière sur ceux qui l'ont fréquentée, par rapport à ceux qui ne l'ont pas fréquentée.

Les auteurs notent cependant qu'un écart d'âge de six mois, en première année, a un effet significatif au plan intellectuel. Ainsi, les plus vieux d'une classe sont en avance et l'écart d'âge joue un rôle discriminant, car les enfants évoluent très rapidement sur ce plan au cours de cette période.

Donc, si le développement intellectuel de l'enfant de milieux défavorisés est comparable au développement intellectuel de l'enfant de milieux moyens, alors les programmes spéciaux, comme ceux mis en place par l'Opération Renouveau, n'apporteraient rien de vraiment significatif à la population visée.

De même, si tous les enfants présentent le même niveau de développement mental à leur arrivée dans le système scolaire, et s'il se crée durant leur séjour dans les institutions scolaires des différences entre les groupes sociaux, ne faut-il pas songer à remettre en question le système scolaire lui-même?

Droits egaux et chances egales

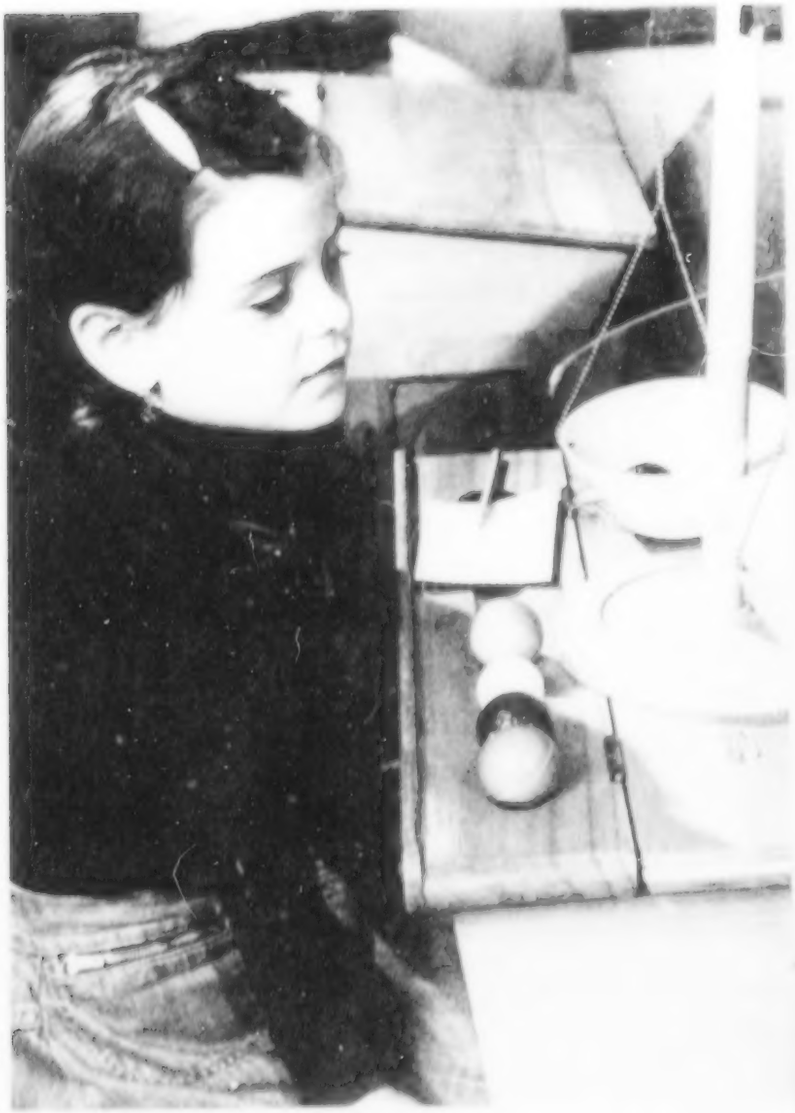
Le concept meme de l'egalite des chances n'est pas synonyme d'uniformisation, de mediocrite, d'absence de competence. L'egalite des chances ne veut pas dire la negation des differences individuelles, mais plutot la reconnaissance de ces differences et la possibilite offerte a chaque individu de developper ses capacites. L'egalite des chances ne met pas la diversite des taches que requiert le bon fonctionnement d'une societe.

En matiere d'education, l'egalite des chances, c'est la possibilite de developper tous les aspects de sa personnalite, selon ses aptitudes, ses capacites et ses gouts, c'est la possibilite offerte a chacun de poursuivre sa formation aussi loin qu'il le veut et selon les modes qui lui paraissent les plus appropries.

Le phenomene de l'egalite des chances en education est donc d'une grande complexite comme nous l'avons vu. On risquerait fort de n'en avoir qu'une vue tres partielle, d'ailleurs probablement biaisee, si on s'attardait a l'etude de seulement deux ou trois facteurs d'inegalites en matiere d'education. On ne peut en effet trancher une question de cette importance a partir d'une reflexion sommaire.

De meme, si on privilegiait l'approfondissement d'une seule approche — psychologique, sociologique ou structurelle — du probleme des inegalites en matiere d'education, on limiterait en meme temps la comprehension de l'ensemble des divers phenomenes qui font partie de la problematique.

Il existe en effet des interrelations complexes entre les differents facteurs d'inegalite ainsi qu'une complementarite dont on doit tenir compte si on veut se faire une conception juste de ce qu'est precisement une veritable egalite des chances en education.



L'école seule semble impuissante à réduire, de manière significative, les inégalités scolaires et encore moins les inégalités sociales. Mais l'institution scolaire peut instaurer de profonds changements dans sa structure interne lesquels ne manqueront pas de se répercuter dans d'autres secteurs de la vie sociale qui, à leur tour, auront une profonde influence sur l'école. C'est cette dynamique créatrice qui est au sein même des rapports entre l'école et la société.

Il importe de réfléchir alors à la fonction sociale de l'école tout en s'interrogeant sur le coût sociétal du développement du système scolaire. Il y a nécessité de situer l'école dans des perspectives globales de développement, comme le souligne fort justement le Livre blanc sur le développement culturel.

Par ailleurs, lorsqu'on parle d'égalisation des chances en éducation, il ne suffit pas de garantir à tous des droits formellement égaux. Encore faut-il donner à des gens inégaux au départ, de par les conditions économiques, culturelles et sociales qui sont les leurs, la possibilité réelle d'user de ces droits égaux, même si l'égalité des chances doit supposer une inégale répartition des ressources scolaires au profit des groupes défavorisés.

Repensons à nouveau à Pierre, à Marie-Hélène et à Jacques. Ont-ils refusé de profiter des chances qui leur étaient offertes en matière d'éducation, ou ont-ils été victimes de divers facteurs d'ordre psychologique, sociologique et structurel qui les ont à toutes fins utiles forcés à abandonner leurs études? Les pages qui précèdent nous incitent à opter pour la deuxième hypothèse.

Bibliographie

BÉLAND, Paul (1978). «*L'école privée et la démocratisation: sélection et processus*», Revue des sciences de l'éducation, IV, no 2, pp. 249-263.

BONNIER-TREMBLAY, Francine (1977). *DEDAPAM. Troisième et dernier rapport, 1971-1976*. Montréal: C.E.C.M.

C.E.C.M. (1975). *Analyse critique de l'Opération Renouveau*. Document synthèse. Montréal: C.E.C.M.

C.N.B.E.S. (1975). *Les enfants pauvres*. Ottawa: Conseil national du bien-être social.

COLEMAN, J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

COPEX (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: M.E.Q.

C.R.E.S.A.S. (1978). *Le handicap socio-culturel en question*. Paris: Éditions E.S.F.

CRESPO, M. et COURNOYER, M. (1976). *L'organisation scolaire et l'inadaptation au début du secondaire*. Rapport préliminaire. Montréal: C.E.C.M.

DOFNY, J. et GARON-AUDY, M. (1969). «*Mobilités professionnelles au Québec*», Sociologie et Sociétés, I, no 2, pp. 277-301.

ESCANDE, Claude (1973). *Les classes sociales au CEGEP*. Montréal: Parti Pris.

F.C.S.C.Q. (1975). *L'école abandonnée*. Québec: Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec.

FRAPPIER-DESROCHERS, Monique (1978). *La répartition des revenus au Québec: Analyse des facteurs socio-démographiques de l'inégalité des revenus des familles au Québec, 1973*. Québec: Office de planification et de développement du Québec.

GAUMOND, Diane et MONNIER, Daniel (1973). *Relance 1973. Les sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1971-1972 face au marché du travail*. Documents Éducation et Emploi 4-14. Québec: M.E.Q.

GIRARD, Alain et BASTIDE, HENRI (1973). «*De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université*», Population, mai-juin, pp. 571-593.

GIRARD, Alain et CLERC, Paul (1964). «*Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (6e)*», Population, 19, no 5, pp. 829-872.

LEGAULT, Guy (1977). *Quelques déterminants sociaux des aspirations scolaires et rôle du conseiller en orientation*. Communication présentée au Congrès national de la Société canadienne d'orientation et de consultation, tenu à Montréal en juin 1977. (ronéotypé).

MASSOT, Alain (1979). *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la Réforme*. Québec/Montréal: Les cahiers d'A.S.O.P.E., Université Laval/Université de Montréal.

MILLER, G.W. (1970). «*Factors in School Achievement and Social Class*», Journal of Educational Psychology, 61, no 4, pp. 260-269.

MILLER, S.M. et ROBY, Pamela (1970). *The Future of Inequality*. New York: Basic Books.

PERSELL, Caroline H. (1977). *Education and Inequality: A Theoretical and Empirical Synthesis*. New York: The Free Press.

ROSENTHAL, R.-A. et JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris: Casterman.

THUROW, Lester-C. (1972). «*Education and Economic Equality*», The Public Interest, summer 1972, 28, pp. 66-81.

VIAL, M., STAMBAK, M. et BURGUIERE, E. (1974). «*Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires*», Recherches pédagogiques, no 68, pp. 7-47.

Réalisé par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-2047